

AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE DOS PROFESSORES DO 1º CEB ENTRE O PASSADO E O FUTURO²⁷

Amélia Lopes, Agostinho Ribeiro
Gabriela Machado, Maria José Sá

Esta comunicação tem por objectivos esboçar a caracterização das identidades profissionais de base (IPB) típicas dos docentes formados em cada um dos quatro períodos sequenciais da história portuguesa recente, em estudo no Projecto FIIP (as primeira e segunda metades da década de 70 – 70 A e 70 B –, a década de 80 e a década de 90) e contribuir para a reflexão sobre o futuro da formação inicial de professores do 1º CEB.

Apresentaremos sucintamente os enquadramentos teóricos e metodológicos que a sustêm, para depois darmos conta de diferentes aspectos das caracterizações anunciadas, enquanto resultados da análise de 40 entrevistas biográficas (10 de cada período em estudo).

Bases teóricas

A identidade profissional de base é a primeira identidade profissional. Resultante da socialização secundária – a formação inicial – ela é projecto ou estratégia, mas sempre projecção de si (Dubar, 1995). A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base).

Essa eficácia depende da articulação durável de um “aparelho de legitimação” e de uma “reinterpretação da biografia passada” em torno de uma estrutura tipo cujo protótipo é “antes pensava que... agora penso que”; para tal, o trabalho biográfico deve poder inserir-se no quadro de um “aparelho de conversação”, ele mesmo inserido numa estrutura (lugar) legitimadora plausível (Dubar, 1995).

Por esta razão, a identidade profissional de base é também uma identidade psicossocial nova (Simões e Simões, 1997): a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional, que, fundando-se na identidade psicossocial do jovem, resultaria, nos termos de Lacey (1977), na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo e na adopção de uma estratégia social.

A identidade profissional de base decorre, por isso, da trajectória psicossocial do que “entra” em formação e vive a formação (da sua transacção subjectiva), da qualidade da transacção objectiva (em si e na relação que estabelece com a transacção subjectiva) vivida na formação (onde o currículo ocupa um lugar central), mas também do tempo em que decorre a formação: as categorias de apreciação e identificação de uma e outra transacção decorrem da época em que a formação se realiza. Daí que Dubar (1995) afirme que a identidade profissional de base é também um problema de geração.

²⁷ Comunicação integrada no Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades dos Professores do 1º CEB: Currículo e Identidade Profissional de Base), projecto financiado pela FCT/POCTI/FEDER e levado a cabo no CIE/FPCE-UP.

Questões metodológicas, análise e opções de apresentação de resultados

Com vista a caracterizar a identidade profissional de base típica de cada período, a análise é de carácter transversal: a caracterização faz-se em função das regularidades encontradas na análise de todas as entrevistas de cada período. Enquanto objecto empírico assim perseguido, a identidade profissional de base infere-se da análise das percepções dos entrevistados sobre as motivações subjacentes à sua opção pela profissão, sobre o seu currículo de formação e sobre si como pessoa e como profissional no fim da formação inicial.

Após a identificação de categorias e subcategorias, procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa. Feitas essas análises, optámos por seleccionar para aprofundamento as dimensões, categorias e subcategorias que, para além de se revestirem de grande importância para o objectivo que nos orienta, fornecem também, para esse efeito, visões mais objectivas e imediatas; nelas, a ausência ou a presença de mudanças ao longo dos períodos em estudo são particularmente evidentes.

A descrição de resultados tomará por isso em conta as seguintes dimensões e categorias: “motivações para a opção pela profissão”, “percepções do currículo” (onde se salientam as percepções sobre o “currículo formal” e o “currículo informal” e as percepções sobre o “carácter teórico versus prático da formação”), “clima de formação” (onde se incluem percepções sobre o clima da escola e o clima relacional entre alunos e professores e entre alunos), “alterações em si como pessoa” e “visão de si como profissional”. A descrição seguirá a organização em três tempos/temas: as “motivações”, no tempo anterior à formação; o “currículo interpretado” (“percepções sobre o currículo” e o “clima de formação”), durante a formação inicial; e “alterações em si como pessoa” e “visão de si como profissional”, no fim da formação inicial.

Descrição dos resultados

As motivações

Numa análise transversal, as motivações para a opção pela profissão são o espelho de uma trajectória social ou habitus, e portanto a expressão de uma interface entre a identidade (psico)social e a formação inicial e seu impacto.

Neste domínio, a análise resultou na emergência de três categorias: uma relativa às “outras perspectivas profissionais”, uma relativa às “razões subjacentes à opção” pelo ensino no 1º CEB e outra relativa à “ausência ou presença de consciência da escolha da profissão por vocação”.

A análise revela que a opção pela profissão de professor do 1º CEB se faz num contexto alargado de outras perspectivas (expectativas, sonhos) profissionais (embora muitas delas ligadas a actividades que envolvem o contacto com pessoas e o ensino) e que, na generalidade, a profissão de professor do 1º CEB não é escolhida em si mesma. A profissão parece ser algo a que se adere e não algo que se escolhe. É, no entanto, de notar que no período de 90 esta situação se torna menos extensa.

Também cerca de metade dos entrevistados considera ter optado pela profissão

com total ausência de vocação. Esta situação é especialmente intensa no período 70 A, a que se segue, a este propósito, o período de 80. No período 70 B são mais os entrevistados que referem a presença de consciência da vocação e no período de 90 estes são a grande maioria.

As razões apresentadas para a opção pela profissão são dos seguintes tipos: “condições do curso e da profissão”, “manutenção da tradição familiar”, “representações dos seus professores primários”, “procura de independência dos pais”, “educação como tarefa feminina”, “falta de recursos económicos da família para tirar cursos mais longos”, “falta de classificação para entrar no curso pretendido” e “vontade de intervenção social” (ou de fazer o bem) – estas ligadas a experiências anteriores cativantes e esclarecedoras para os próprios e a escolhas com consciência da presença de vocação.

Os dois primeiros tipos de razões surgem em todos os períodos em estudo, embora com conteúdos diferentes (aparentemente são razões que podem assistir a qualquer escolha de um curso). As razões ligadas à representação dos seus professores primários e à vontade de intervenção social ou de fazer o bem surgem a partir do período 70 B. As razões ligadas à procura de independência em relação aos pais e a falta de recursos económicos para tirar cursos mais longos desaparecem em 90. A invocação de razões ligadas ao carácter especialmente feminino da profissão surgem no período 70 A e no período de 80.

Nos formados no período 70 A predominam as razões ligadas à educação como tarefa feminina (“a mulher como educadora por excelência”; “curso bonito para uma menina”), à manutenção da tradição familiar, às boas condições do curso (fácil) e da profissão (3 meses de férias), à falta de recursos económicos da família para tirar cursos mais longos e à procura de independência dos pais.

Nos formados no período 70 B surgem razões ligadas à manutenção da tradição familiar, às condições do curso (ser mais curto) e à procura de independência do poder paterno, mas também às representações positivas das suas professoras do ensino primário e à vontade de fazer algo de útil (decorrente de experiências anteriores no serviço cívico). Nos entrevistados formados no período de 80 mantêm-se algumas das razões do período 70 B (a tradição familiar, as condições do curso e da profissão, a procura de independência dos pais, a representação positiva da sua professora, a vontade de intervenção social), retomam-se outras de 70 A (“curso bom para uma mulher que fica com tempo disponível”) e emergem duas novas razões (expressivas de selecção escolar e social): a falta de nota para entrar no curso pretendido e a falta de recursos económicos da família para tirar cursos mais longos.

Nos entrevistados formados no período de 90, período em que há menos entrevistados com outras perspectivas profissionais, surgem razões ligadas à representação da sua professora primária, à tradição familiar, às condições do curso e da profissão (opção pelo 1o CEB por causa das colocações) e à vontade de fazer o bem.

O currículo interpretado

Nesta dimensão consideramos a percepção dos entrevistados sobre o currículo e o clima de formação.

Percepções sobre o currículo

Em geral, os entrevistados depreciam o valor do currículo formal para a sua formação; este é percebido em termos de disciplinas, sendo que nos períodos de 70 A e 70 B há referências, embora em sentido contrário, ao projecto social da formação, o que não acontece nos restantes períodos em estudo.

Ao mesmo tempo, os entrevistados valorizam intensamente, para o mesmo efeito, o currículo informal; por outro lado, são também insistentes as referências ao carácter prático versus teórico do curso. Estas últimas dimensões merecem-nos, por isso, um maior aprofundamento.

Currículo informal

Para os entrevistados, o currículo informal diz respeito sobretudo às aprendizagens realizadas fora das aulas, embora, aqui ou ali, digam também respeito às aprendizagens realizadas nas aulas. Destacam-se as decorrentes do grupo de pares, de encontros de reflexão pedagógica entre professores e alunos, de áreas curriculares consideradas não disciplinares e as inerentes ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas. O grupo de pares pode ser um grupo de formação pessoal e social (sobretudo nos tempos de lazer), um grupo de estudo das matérias académicas (normalmente o grupo do café), um grupo de aprendizagem (para realizar trabalhos de grupo) e/ou ainda um grupo de suporte contra o stress do processo de ensino-aprendizagem. Na descrição da percepção dos entrevistados de cada período inclui-se uma apreciação global da sua vivência do currículo.

Tendo em conta como as aulas eram dadas, os entrevistados do primeiro período em estudo (70 A) dizem que elas eram demasiado teóricas e o seu desenvolvimento incipiente e intuitivo. Não se faziam trabalhos nem trabalhos de grupo. O grupo de pares é sobretudo um grupo de formação pessoal e social nos tempos de lazer. Mas é também um grupo de estudo: juntam-se no café para se prepararem para os exames.

No segundo período em estudo, o trabalho de grupo aparece como o modo de aprendizagem de eleição. O grupo de pares é um grupo de aprendizagem que conjuga formação pessoal, aprendizagem profissional, lazer, convívio e aprendizagem académica. No âmbito do currículo informal são referidas ainda actividades curriculares não disciplinares – seminários, actividades de contacto, trabalhos de campo – e ainda a existência de grupos de discussão pedagógica entre professores e alunos.

Os entrevistados formados na década de 80 consideram o curso intenso e exigente. A relação com os colegas nos tempos de lazer é vista como fonte de formação pessoal (e integração no grupo) ou de troca de experiências com colegas mais adiantados (ver 70 A). O trabalho em grupo é aludido em relação ao estágio. Por outro lado, há menções ao facto de os grupos de trabalho se tornarem, ao longo dos anos, fonte de tensões e divisões. A biblioteca é referida como lugar de aprendizagem.

Os entrevistados formados na década de 90 consideram o curso intensivo, excessivo e trabalhoso. O grupo de pares nos momentos de lazer permite o relaxamento

do stress das aulas e o debate informal de temas. O grupo de pares é também um grupo de estudo e um grupo de trabalho, a que se reconhecem as seguintes funções: aprendizagem académica; formação pessoal (respeitar os outros); formação profissional (aprender a trabalhar em grupo); e suporte contra o stress.

Carácter teórico versus prático da formação

Pertencem a esta dimensão os enunciados que afirmam o carácter mais ou menos prático ou teórico do curso e seus respectivos critérios. As categorias dizem respeito à experiência de ensino com as crianças, à dimensão instrumental do ensino, aos modos de ensino-aprendizagem e ao carácter profissional/académico da formação.

O curso é considerado, pelos entrevistados do período 70 A, muito pouco prático, dado ser reduzida a oferta nos seguintes aspectos: contacto real com crianças, disciplinas da área de expressão, ensino de métodos, uso de materiais didácticos, estágio, autonomia (o estágio baseava-se num modelo) e elaboração teórica para além da transmitida pelos professores.

Os entrevistados do período 70 B consideram que o curso não foi teórico, embora tenha sido mais teórico que prático (um entrevistado afirma o contrário). Esta dimensão é apreciada dos pontos de vista da relação de ensino com as crianças (o contacto com crianças, o estágio e a prática pedagógica deviam ser mais extensos, embora tenham sido, dizem os próprios, mais extensos do que são hoje), da instrumentalização da acção (a formação nas áreas de expressão foi boa) e do ponto de vista dos modos de ensino.

Um entrevistado da década de 80 diz ter tido uma boa formação teórico-prática. Outros consideram o curso muito teórico, o que parece relacionar-se com a existência de disciplinas só teóricas. A formação em expressão plástica é referida positivamente.

A afirmação de falta de relevância prática da formação baseia-se nos seguintes aspectos: ausência de autonomia no ensino das crianças para ir para além da planificação; ausência de formação para a educação de crianças em NEE e para o uso de métodos de ensino da língua e da matemática; ausência de oferta de ferramentas e técnicas; ausência de manipulação e uso de materiais; ausência do aspecto experimental (experiential) da formação.

Na década de 90, aparentemente, e de acordo com os entrevistados, o curso é simultaneamente muito teórico, muito prático e muito técnico. As falhas são expressas como problema de articulação ou de aplicação; sobretudo, afirma-se, “a formação está divorciada do campo de acção”. Reconhece-se existir formação em métodos, mas sem aplicação.

Refere-se a falta de formação em didáctica, a ausência de “receitas” (que os professores recusam dar) e de estágio ou prática pedagógica em todos os anos de escolaridade. Considera-se positivo ter aprendido a “procurar cientificamente as coisas”.

Clima de formação

Incluímos nesta categoria as percepções sobre o clima da escola em geral e as percepções das relações com os professores e com os colegas.

O clima de escola no primeiro período em estudo é percebido de forma negativa. O período que antecedeu o 25 de Abril foi vivido com angústia e indefinição relativamente ao futuro, o que se reflectiu num sentimento generalizado de insegurança, medo e até pânico. Há referências a “mesquinhez” e a “desenrascanço”. A estrutura formal da escola era vista como extremamente conservadora, formal, austera e com uma componente de repressão.

A relação professores-alunos é percebida também de forma totalmente negativa. Os professores são considerados autoritários. De acordo com os entrevistados, estes posicionavam-se num patamar muito superior aos alunos e utilizavam a sua posição como arma para os ameaçar. Professores e alunos viviam em mundos completamente diferentes. No que diz respeito à relação entre colegas, embora haja referências a um ambiente bom e divertido entre pares, percebe-se como negativa a feroz luta pela nota, que se traduz em pouca partilha e elevada competitividade. São referidas amizades que ficaram para além da moldura temporal do curso de formação inicial.

No período 70 B, as percepções sobre o clima de formação dão origem a dois grupos diferentes: os alunos que não se envolviam activamente nos movimentos estudantis avaliam negativamente o clima da escola, referindo a grande tensão, a instabilidade e a efervescência em termos políticos como fontes de confusão, sobranceira e balbúrdia. Ao contrário, os alunos activamente envolvidos nas lutas que caracterizam este período sentem a mesma efervescência como alavanca para a luta por uma formação de melhor qualidade, percebendo o clima da escola como de euforia e de descoberta, permitindo a emissão livre e aberta de opiniões.

Refere-se ainda que o ambiente era de elevada convivialidade. No que diz respeito à relação professores-alunos, se por um lado se refere um ambiente de alguma fricção entre professores e alunos, dado que a forte coesão entre estes era intimidatória para os docentes, também se destaca o forte envolvimento entre os vários actores, a grande abertura por parte dos professores para ajudarem os alunos, dentro e fora da sala de aula, e a grande proximidade entre educadores e educandos. Na relação com pares, encontramos de novo dois tipos de posição: de um lado, encontram-se referências às rivalidades, a um falso ambiente de harmonia e à existência de hipocrisia; do outro, utilizam-se termos como a coesão, a empatia e o sentido de organização entre colegas. Percebe-se o grupo como estando interessado em descobrir e adquirir novos conhecimentos, havendo uma boa relação e convivência entre colegas, que se prolongaram no tempo e que persistem até hoje.

Na década de 80, a escola é percebida como uma instituição liberal. Por comparação com anos anteriores, vivia-se um clima de relativa acalmia, embora com alguma contestação ainda presente, pela mão de estudantes mais desafiadores. Em todo o caso, e apesar da existência de referências a “mesquinhez”, o clima neste período é entendido como sendo muito bom, com uma forte componente de convivialidade e

intercâmbio entre turmas, sendo o grupo percebido como muito unido e coeso. No que diz respeito à relação professores-alunos, existem percepções contraditórias. Por um lado, ela é caracterizada como sendo distante e formal, referindo-se o facto de os professores não terem a preocupação de motivar os alunos.

Por outro lado, ela é percebida como sendo boa, verificando-se pouca distância entre professores e alunos. Refere-se ainda que havia muita convivialidade, dentro e fora da sala de aula.

Na década de 90, as referências ao ambiente na escola são claramente negativas. Afirma-se que o clima não era muito saudável, que a convivialidade era reduzida e que o ambiente era pouco propício para se trabalhar; isto, apesar de existirem referências ao facto de nos primeiros anos da escola, dado as turmas serem poucas, o clima ser razoável. A percepção da relação professores-alunos pauta-se pelo distanciamento, ainda que a maioria dos professores se prontificasse a ajudar os alunos, mas mantendo sempre relações formais. A relação entre alunos era caracterizada pela forte competitividade. No entanto (e embora os subgrupos fossem percebidos, por alguns entrevistados, como fonte de mal-estar, competitividade e até depressão), a maioria refere que havia um bom ambiente de camaradagem.

Alterações em si como pessoa

Nesta dimensão, os enunciados, nos diferentes períodos em análise, são muitíssimo convergentes: a formação inicial resultou em maturação e crescimento pessoal. As expressões mais comuns são “crescimento”, “extroversão”, “segurança pessoal”, “independência” (dos pais), “ter uma posição” (no sentido de tomar posição), “auto-confiança”, “auto-estima”; na década de 80 há referência ao aprender a viver em ambientes competitivos.

Aparentemente, estas alterações aparecem associadas à importância reconhecida à relação entre pares, na aprendizagem informal, mas também ao compromisso com uma estratégia social que a profissionalização representa.

Visão de si como Profissional

Nesta dimensão, há diferenças de acordo com os períodos em análise. Em todos eles, no entanto, podemos encontrar duas componentes da visão de si como profissional que ora se equilibram, ora se absorvem mutuamente, ora se separam. A essas duas componentes chamamos “identidade de ensino” e “identidade de relação”.

Os entrevistados formados no período 70 A definem-se como professores formais, austeros, rigorosos e tradicionais; há referências à preocupação com os interesses das crianças, à abertura à área de expressões e à estética da sala de aula; mas entre esta componente da identidade profissional de base e a primeira (identidade de tipo austero ou tradicional) não existe relação. A primeira absorve a segunda.

Os entrevistados formados no período 70 B apresentam-se como tendo saído com “um sonho”, um “ideal”; estão preocupados em melhorar o processo de ensino-

aprendizagem e definem-se (bastante) por relação com a necessidade de estarem continuamente em formação; há referências ao trabalho com as famílias e à consciência da necessidade de melhorar a situação profissional dos professores; na componente relacional, os entrevistados referem-se à importância de fazerem as crianças felizes e de desenvolverem com elas relações de afecto. Entre as duas componentes há uma relação de paridade.

Os entrevistados formados na década de 80, no fim da formação inicial, consideram-se professores preocupados com o percurso escolar do aluno (fala-se mais em aluno que em criança), em ensiná-los a ler e a escrever, e em dominar aspectos técnicos; há uma ou outra referência à inovação.

Querem também ter um bom relacionamento com os alunos, de afecto, criar um ambiente agradável de aprendizagem e gerar motivação; há referências à arte, às expressões e ao clima de aula; a “educação para os valores” é referida como importante. As duas componentes existem em simultâneo, embora a segunda seja instrumental em relação à primeira.

A visão de si como profissional para os entrevistados formados na década de 90 é composta por enunciados que evidenciam a relação de ensino (que aparece relacionada com a relação com os alunos), a qual deve gerar autonomia e vontade de saber (e centrar-se menos nos conteúdos). Estes professores definem como tarefa sua a educação para os valores e para a democracia.

Vislumbra-se uma nova componente (identidade de auto-realização) que diz respeito à importância de o professor se sentir bem consigo mesmo. Aparentemente, tal como no primeiro período em estudo, a primeira componente absorve a segunda, embora com um significado oposto. Interessa ainda notar que, ao contrário dos entrevistados dos restantes períodos, os entrevistados formados na década de 90 não se referem ao carácter idealista da sua visão como profissionais à saída da formação inicial.

Interpretação

As diferentes dimensões descritas diferenciam-se no que diz respeito à presença ou ausência de mudanças verificadas ao longo dos quatro períodos em estudo, mas também, neste último caso, no que se refere ao carácter positivo e/ou negativo dessas mudanças.

Quadro nº 1 – Os percursos das dimensões em análise ao longo dos períodos em estudo

Dimensões Período	Motivações para a escolha	Currículo Informal	Teoria/Prática	Clima de Escola	Alterações em si como pessoa	Visão de si como profissional
70-A	Negativas	(40) Grupo de pares – lazer/estudo (Grupo de estudo)	(70) Relação de ensino com as crianças (-) (-) Dimensão instrumental da formação (-) (-) Modo de ensino (-) (-)	Politização Clima de austeridade Relação professor-aluno (-) (-) Convivialidade (+)	Amadureci- mento e crescimento Auto- confiança e segurança	Idealismo Professor-ditador
70-B	Positivas versus negativas	(80) Grupo de pares – aprendizagem (+) Áreas curriculares não disciplinares	(50) Relação de ensino com as crianças (-) Dimensão instrumental da formação (-) Modo de ensino (+)	Politização / instabilidade Clima de euforia / descoberta Envolvimento numa formação de qualidade Relação professor-aluno (+) Convivialidade (+)	Amadureci- mento e crescimento Auto- confiança e segurança	Idealismo Professor em construção contínua
80	Negativas	(60) Grupo de pares – lazer Biblioteca	(50) Relação de ensino com as crianças (+) (-) Dimensão instrumental da formação (-) Modo de ensino (+) (-)	Politização / acalmia Clima liberal / competitivo Relação professor-aluno (+) (+) Convivialidade (+)	Amadureci- mento e crescimento Auto- confiança e segurança	Idealismo Professor-educador Professor-amigo Professor e educação para os valores Professor e inovação
9	Positivas	(60) Grupo de pares – aprendizagem (Grupo de estudo) Grupo de pares como suporte do stress	(40) Relação de ensino com as crianças (+) (-) Dimensão instrumental da formação (+) (-) Modo de ensino (+) (-) Carácter profissional (-) / académico da formação	Clima não saudável Relação professor-aluno (-) Convivialidade (-)	Amadureci- mento e crescimento Auto- confiança e segurança	Professor-educador Professor e educação para a autonomia Professor e educação para os valores e para a democracia

No que diz respeito às “motivações”, apesar de a profissão continuar a ser uma profissão a que se adere e não uma profissão que se escolhe, detecta-se a existência de um padrão de evolução positivo, para o que terá concorrido de forma inegável, não só a integração da formação inicial no ensino superior, mas também a exigência do grau de licenciatura. Por essa razão teria aumentado, na década de 90, o número de escolhas com “vocação” e diminuído o número das outras opções, assim como o das razões de opção ligadas à falta de condições económicas para fazer cursos mais longos e à procura de independência dos pais. A diminuição das opções por esta última razão e das ligadas à

educação como tarefa feminina pode traduzir também mudanças geracionais importantes.

Note-se também o aparecimento das razões ligadas à vontade de intervenção social a partir do período 70 B (que no período de 90 é referido como vontade de fazer o bem).

Também no que diz respeito ao carácter prático/teórico da formação parece existir um padrão de evolução positivo. A este nível passa-se de uma formação teórica incipiente a uma formação teórica, técnica e prática considerada, por vezes, boa. Se genericamente os professores entrevistados consideram o curso mais teórico que prático (com uma excepção para o período 70 B), as razões invocadas para tal afirmação denotam a existência de avanços progressivos não só a esse nível, como também ao nível da formação em geral. Melhoram as considerações relativas à relação de ensino com as crianças (a questão não é a ausência de contacto, mas a quantidade e intensidade do contacto) e as relativas aos modos de ensino, onde aparecem invocações positivas relativas ao “aprender a procurar cientificamente as coisas”. Já no que diz respeito à dimensão instrumental da formação, as considerações que afirmam a sua ausência são persistentes, embora na década de 90 se considere existir formação nesses domínios, mas sem aplicação. No que diz respeito ao carácter profissional/académico da formação, pode admitir-se a existência de regressão (sem que se queira dizer que a situação anterior fosse adequada), decorrente, provavelmente, da integração da formação de professores do 1º CEB no ensino superior. Com efeito, na década de 90, os entrevistados referem-se à ausência de “dimensão experiencial da formação” e ao “divórcio entre o campo da formação e o campo da acção”. As análises relativas ao currículo informal e ao clima de formação, que apresentam também um padrão de regressão, parecem sustentar esta nossa afirmação. Assim, nas análises relativas ao “currículo informal” detecta-se que, na década de 90, o curso se tornou intensivo, excessivo e trabalhoso, desaparecem referências a outros espaços de aprendizagem que não a sala de aula ou o grupo de trabalho e que o grupo de pares assume também a função de suporte social contra o stress provocado pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o clima de formação é definido de forma muito negativa e a relação professores e alunos é considerada distante e formal.

As Identidades Profissionais De Base: Uma Caracterização Provisória

A caracterização que aqui podemos esboçar das identidades profissionais de base típicas de cada um dos períodos de formação considerados tem ainda o carácter de hipótese. Para esta caracterização, consideraremos a análise e a interpretação que acabámos de apresentar focalizando as dimensões, situadas no fim da formação, “alterações em si como pessoa” e visão de si como profissional”.

O conteúdo da dimensão “alterações em si como pessoa”, como vimos, é profundamente regular ao longo dos diferentes períodos em estudo. Esta regularidade associada ao carácter da dimensão chama a atenção para as mudanças na identidade psicossocial associadas à génese da identidade profissional de base, mudanças inerentes às tarefas de desenvolvimento típicas do jovem-adulto. Trata-se de algo de que a organização da formação deve ter consciência e potencializar.

Já a dimensão “visão de si como profissional” manifesta conteúdos diferentes em cada período em estudo, diferenças que parecem resultar da própria dinâmica da construção de identidade (entre a transacção subjectiva e a objectiva) em cada época/geração considerada.

Os dados de que até agora dispomos permitem-nos considerar em cada identidade um núcleo e duas dimensões. O núcleo corresponde à base da identidade profissional primeira (chamar-lhe-emos “a base”). Uma das dimensões periféricas diz respeito à percepção da relação da actividade com o sistema social (chamar-lhe-emos “dimensão social da actividade”); a outra dimensão periférica qualifica a característica principal do processo de ensino-aprendizagem (chamar-lhe-emos “dimensão pedagógica da actividade”).

No quadro que se segue (Quadro nº 2) apresentamos e caracterizamos as identidades profissionais que correspondem a cada um dos períodos estudados.

Quadro nº 2 – Uma hipótese de caracterização das identidades profissionais de base

	Base	Dimensão Pedagógica	Dimensão Social
70 A	centrada no ensino	de tipo austero	e conformista
70 B	centrada no profissional	de tipo afectivo	e transformador
80	centrada no ensino	de tipo técnico	e inovante
90	centrada na aprendizagem	de tipo cognitivo	e cívico

Relacionando currículo interpretado e identidades profissionais de base

Em Lopes et al. (2005), com base em análise documental, identificámos dois ideais tipo de identidade profissional de base, um relativo ao período 70 B e outro relativo ao período de 90, a que demos o nome, respectivamente de “identidade de carácter profissional e integrada” e de “identidade de carácter académico e disjuntiva”. Dizíamos então que no período de 90, por comparação com o período 70 B, a formação se tinha tornado mais académica que profissional, e disjuntiva no sentido em a dimensão da convivialidade surgia separada da dimensão da aprendizagem. Dizíamos também que a qualidade científica da formação havia melhorado de um para o outro período.

Aparentemente, as análises que acabámos de apresentar – relativas às 40 biografias – corroboram esta visão, ao mesmo tempo que a alargam. Com efeito, no período de 90 melhoraram as motivações para a escolha do curso, melhorou a qualidade científica da formação (aspecto sentido sobretudo nas considerações relativas ao carácter teórico/prático do curso), mas pioraram drasticamente as considerações relativas às condições da aprendizagem informal e ao clima de formação. Como em Lopes et al. (2005), concluímos que o desafio para a formação inicial de professores do 1º CEB, de acordo aliás com estudos recentes sobre a qualidade da formação inicial de professores (cf. Lopes et al., 2004:85), estará na capacidade de aliar qualidade científica e qualidade pessoal e social do processo de ensino-aprendizagem. Este é aliás um desafio que se coloca hoje a todo o ensino superior.

Bibliografia:

- Dubar, C. (1995). *La socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. et al. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 63-95.
- Lopes, A. et al. (2005). O envolvimento dos estudantes do curso de professores do 1º CEB (ensino primário) na gestão do seu currículo de formação. *Revista Educação em Debate*. (em publicação).
- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen.